

学校・貨幣・都市

——ジンメル「大都会と精神生活」から見る学校とそのコミュニティとしての性格——

和 泉 浩

School, Money and Metropolis:

Georg Simmel's 'Metropolis and Mental Life' and School as a Community of Paradox

Hiroshi IZUMI

Abstract

The purpose of this paper is to reveal the similarities and differences between modern educational system — and its constituents — and urban space of modernity through considering an essay of German sociologist and philosopher Georg Simmel (1858-1918): 'Metropolis and Mental Life' ('*Die Großstädte und das Geistesleben*' 1903), in order to delineate the paradoxical composition of modern school and educational system which, this paper argues, underlies the contemporary educational crisis. The essay is quite well-known in urban studies but rarely discussed in educational contexts because it does not touch any educational affairs. This paper shows his essay on metropolis has fruitful potential insights into modern education, if it is re-located in educational discourses and history.

Simmel characterizes the metropolitan individual as a 'blasé attitude' (*die Blasiertheit*) and the mental attitude of the people of metropolis as a 'reserve with its overtone of concealed aversion' (*diese Reserviertheit mit dem Oberton versteckter Aversion*), and he points out these characteristics share similarities with money economy in terms of 'its colorlessness and its indifferent quality' and 'a common denominator of all values'. The 'blasé attitude' and 'reserve with its overtone of concealed aversion' can be found commonly in school, and the metaphor of 'money economy' has been heavily used by various writers to describe modern education and its problems. This paper explains this similarity between Simmel's characterizations of metropolis and educational discourses are not surface, rhetorical level, but modern metropolis and educational system have shared common social and historical contexts and values, so that their discourses become similar.

This paper also shows the differences between modern educational system and metropolis. Simmel contrasts the metropolis with the rural, but the modern educational system which has common historical context with metropolis has incorporated the character of rural 'community' — which is contraposed with 'association' — in the course of its development and national-level institutionalization, especially in Japan. The dual — metropolitan and rural — characteristics of modern school and educational system produce paradoxical situations of contemporary educational crisis and problems.

Key Words

Simmel, Metropolis, School, Community, Modernity

無色中立の立場をたてに、おこがましくもすべての価値の公分母を自称する。そのことによって貨幣は、最も恐るべき平等主義者となり、物の核心を、その特性、特殊な価値、他と比較できぬ性質を、救いがたいまでに空洞化してしまう。

ゲオルク・ジンメル

歴史の拘束から解放された個人は、今度は一人ずつ別々に区別してもらいたいと思うようになる。もはや一人一人の中の「普遍的人間」ではなく、質において唯一無二であり、他人と取りかえがきかないということが、今では個人の価値を支えるのだ。

ゲオルク・ジンメル

個人が〈主観性〉〔自己についての自己の意識〕という形で自己と保つ関係は、実は権力の関係ではないのかと問うてみる必要がある。

ミシェル・フーコー

強力な人格というもの、それがいついかなる機会においてもまず第一にそれのみ固有な、まったく「個人的な特色」を問題にすることの中に現われる、というのも真実ではない。

マックス・ウェーバー

1. はじめに

なぜ、現代の学校や教育についての記述は、都市とそこでの人たちについての記述とこれほどまでに似ているのだろうか。

この問いにたいする答えは単純といえれば単純であり、双方とも近代の産物だから、である（都市じたいも、また学校も古くからあったとはいえ）。また、「都市から地方・田舎へ」という都市を中心にした流れ・流通が、学校や教育をめぐる制度や思想、方法にも、あるいは学校で教育を行う教員にしても、さらには教えられる内容（とその決定）、学校で使用される教科書や本、さまざま物、学校という建築の形態にも存在するからである。さらに、学校の「なか」の人びとは学校の「そと」でも生きているのであり、これもまた都市中心の傾向を持つ情報や文化、都市的な生活様式が拡がり、浸透するなかで、都市の影響を受けざるをえないからである。近代の制度としての学校や教育が、狭い共同体内で生きていくためではなく、その「そと」において、また「そと」とのかかりにおいて、つまり都市とのかかわりにおいて生きていくための知識や技能を身につけるものだとすれば、学校や教育が都市的であるのは当然といえるのかもしれない。学校は社会の縮図といわれることもあるが、よきにつけあしきにつけ都市中心のこんにちの社会において、学校は都市の縮図、都市の問題の縮図にもなるだろう。こうした理由以外にも、ミシェル・フーコーの有名な『監獄の誕生』での議論を知っている人であれば、基盤目状に分割され、組織化され、また「計画」された空間的構成と時間的構成、そのなかでの身体の「規律・訓練」、あるいは「監視」、管理という点から、現代の学校と都市との類似性をおそらく思い浮かべることだろう。

広く流通する学校や教育についての文章（法律、白書、書籍、論文、新聞記事など、どのようなものであろうと。また学校や教育を場とした映像などの作品も含めて）を記す人たちの多くが位置し、そしてまた、その人たちがおそらく「学校」、「先生」、「子ども」、「生徒」、学校や教育の問題として無意識のうちに想定している「現実」が位置している都市、したがって多くの人たちにとっての学校や教育についての「現実」を形づくっている都市、そのいわば自明な前提として存在している都市と学校、教育との関係の一端を描き出してみることが本稿の目的である⁽¹⁾。

この近代（現代）における学校、教育と都市との関係については、フーコーの議論をもとに展開することが、おそらく定石といえる手法であろうが、フーコーのさまざまな著作での議論と学校や教育との関係についてはす

でに多く論じられているため、本稿では、きわめて有名な著作であるにもかかわらず、（内容からすれば当然ではあるが）学校や教育とのかかわりからとりあげられることはおそらくほとんどないといっていであらうゲオルク・ジンメルの「大都会と精神生活」（1903）をとりあげ、このジンメルの都市についての考察を手がかりに学校と教育について考えていく。

まずはじめに、「大都会と精神生活」と、いくつかの学校や教育についての議論を検討することで、都市についての記述と学校についての記述の類似性、またその類似性を生み出している要因について考えていく。次に、特に日本の学校・学級について、そのコミュニティ（共同体）としての側面を検討し、そのことを通して、学校・学級と都市との類似性と相違点を明らかにする。このことによって、近代（現代）における学校と都市空間との、類似性にとどまらない、ねじれた関係を示し、このことが現代における学校や教育という存在の矛盾を孕んだ性格を生み出しているということを明らかにしたい。

2. 「投げやり」と「控え目」

2.1 「投げやり」 (*eine Blasiertheit*)

佐藤学は、『「学び」から逃走する子どもたち』のなかで、こんにちの子どもたちについて次のように論じている。

「学び」からの逃走の根底には、モノや他者や事柄に対する無関心があります。「関係ない」という思想こそ、学びにおけるニヒリズムそのものと言ってよいでしょう。世界のどこで戦争が起ころうと、この国のどこで人権が蹂躪されようと、環境の破壊がどう進行しよう、子どもたちの悲劇がどう繰り返されようと、「私には関係ない」と言ってしまえば、何も知る必要はないし、何も学ぶ必要はありません。つまり、大量の子どもたちを捕捉している「学び」からの逃走は、私たち大人社会の中に浸透しているニヒリズムや未来に対するシニシズムが、子どもたちの世界に反映したものと行ってよいでしょう。（佐藤 2000: 61）

「学びからの逃走」は子どもたちだけに生じているものではなく、「大人社会」にも浸透している（子どもたちの世界はこの大人社会を「反映」している）、つまり大人もまた学びから逃走しており、この根底にはモノや他者への「無関心」が存在している。

こうした「無関心」を、ジンメルは大都会に無条件に認められる固有の心の現象としてとらえ、それを「投げやり」 (*die Blasiertheit*)⁽²⁾ と表現し、次のように指摘し

ている。「投げやりな態度……大都会の子供なら誰でも、変化のない落ち着いた環境にいる子供たちに比べ、早々とそうした態度を見せている」(Simmel [1903] 1957=1999 : 182)。

ジンメルは、「投げやり」を子ども特有の現象としてとらえているのではなく、大きな都市の人びと一般に見られる状況としてとらえているのであり、それが子どもにさえ見られるということを指摘しているのである。ジンメルが19世紀末の大都会に見た「投げやり」という心性は、すべての面ではないとしても、都市だけでなく、社会の大きな部分を覆うようになっていったといえるだろう。

それでは、「投げやり」とはどのようなものなのか。ジンメルは次のように説明している。

投げやりの本質は、さまざまな物の差異に対して感覚が鈍ることなのだが、痴呆のように物の区別がつかないというのではなく、物の差異の意味と価値、ひいては物自体の意味と価値が無にひとしいと感じられるということなのだ。物は投げやりな人間にとっては、どれもくすんだ灰色の色調に染められていて、どれも、他の物より優先して選ばれるだけの価値があるとは思えない。(Simmel [1903] 1957=1999 : 182-3)

モノの差異に「無関心」になること、それが「投げやり」である。モノにあふれ、モノの差異が爆発的に増大する大都会において、モノの差異にたいして無関心になり、また消費社会が進展しつつあった時代に、「物自体の意味と価値が無にひとしいと感じられる」ようになるというのは、不思議に思われるかもしれない⁽³⁾。これは「むかし」のことだったからであり、ジャン・ボードリヤールが指摘しているように、モノの「記号」としての「差異」がいつそう重要になった20世紀後半以降の社会には、このジンメルの指摘はあてはまらないのであろうか。しかし、佐藤が指摘していた「無関心」が蔓延しているのは、まぎれもなく「現在」の状況である。それでは、モノが増大し、その差異が増大する状況において、なぜモノの差異と意味が低下するのであろうか。それは、まさにモノもその差異も、あまりにも膨大なものになっているからである。

大都会はモノとヒトにあふれており、あらゆるものの動きや変化のテンポもはやい。こうした状況での生活は、神経を「ズタズタに引き裂く」可能性があるとしてジンメルは指摘している。「投げやり」とは、こうした状況のなかで生きていくために不可欠な手段である。「この様態において神経は、大都会生活の内容及び形式と折り合いをつける最後の可能性を、それに反応するのをあきらめるといった方途に発見する」(Simmel [1903] 1957=

1999 : 184)。膨大な刺激、情報にたいして反応することを「あきらめる」こと、それが無関心になること、つまり「投げやり」である。

ジンメルは、人を消耗させる圧倒的な量を持った「大都会の暴力」にたいする「防御装置」として、そこでの人間は「情緒」ではなく、「理知」(*der Verstand*)の力を用い、「理知志向」(*die Verstandesmäßigkeit*)になると述べているが、「理知志向」とともに「投げやり」もまた都市で生きるための「防御装置」をなしているのである。

したがって、ジンメルにとって「投げやり」、「無関心」は単純に否定すべきものではない。それは都市で生きるための術^{すべ}なのである。こうした点から考えると、「学びから逃走する子どもたち」、あるいは大人たちの「モノや他者や事柄に対する無関心」もたんに批判されるべき態度というわけでもないだろう。また、それは、アンソニー・ギデンズが近代の「専門家システム」(*expert systems*)と呼び、またイヴァン・イリイチが医療の領域についてではあるが、「文化的医原病」(*cultural iatrogenesis*)と名づけた、専門家への依存を高めた現代社会の機能分化し、専門分化したシステムによってもたらされてもいる現象である。こんにちの社会においては、さまざまなことに「無関心」でいられる、あるいは生きていくためには、そうせざるをえないのである。しかし、「投げやり」、「無関心」は大都会で、またこんにちでは大都会以外でも、生きていくうえで必要な「防御装置」であるとはいえ、問題がないわけではない。ジンメルは「投げやり」について次のようにも指摘している。

客観世界全体の価値を否定することで自分を保持しようとする、ある種の人々の試みだが、その試みは結局避けようもなく、自分自身の人格も同じように価値のないものだという気持ちに落ちこんでしまう。(Simmel [1903] 1957=1999 : 184)

他者や自分の外の世界にたいして「無関心」であるだけでなく、「否定的」でさえあるというのは、現代の(特に若い)人びとについて指摘されることもある点だが、ジンメルはこのことが、自己否定的な気持ちにつながるとしており、これもこんにちの状況にあてはまるといえるだろう。自己を守るために、自己の人格の価値を支える外の世界を否定することは、自己の人格の価値を支えるものを失うことにつながるのである。

以上のような「投げやり」、「無関心」はモノだけでなく、ヒトへの態度でもある。ジンメルは大都会での人間関係を「控え目」に特徴づけられるとしている。しかし、それはただの無関心とは少し異なっている。

2.2 「控え目」(eine Reserviertheit) と「ひそかな反感」(eine leise Aversion)

ジンメルは「出会う人のほとんどが顔見知りで、誰でもポジティブな関係を持つ小さな町」での人間関係にたいして大都會での人間関係について次のように述べている。

あわただしく過ぎ去って行くものとの、ほんの一瞬の接触を信用しないのは当然だという気持ちもあって、われわれは控え目な態度を強いられるのだが、その結果われわれは、何年も隣に住んでいる人の顔も知らずにいたりして、小さな町の住民からは、冷たいとか薄情だとか思われがちなのである。(Simmel [1903] 1957=1999 : 184-5)

他者を信用しすぎることなく、また無関心ではないとしても、他者の領域に入り込みすぎないようにする。人間関係において「控え目」であることが、多様な背景、文化を持つ、さまざまな人が生活する都市においては必要とされる。ジンメルは、このことは「理知」が支配する都市での特徴とも考えている。「徹底した理知志向の人間は、本来個人に属するすべてのものに冷淡なので、それというも、個人のものから生まれる関係や反応は、論理的な理知の力では到底汲みつくしがたいからである」(Simmel [1903] 1957=1999 : 176-7)。そして、このように理知を志向する関係では、「人間を数とひとしなみに扱う。客観的に測れる仕事の量に応じてしかこちらにかかわって来ない、それ自体では全く関心をそそらない物のように扱う」(Simmel [1903] 1957=1999 : 177) と述べている。

ジークムント・バウマンは、こうした都市での人間関係について次のように論じている。

空間の共有という、ひと同士の物理的接近は避けられないとしても、意味ある出会い、会話、交際などという「絆」は、なくてすむかもしれない。見知らぬ人間との出会いは回避できないとしても、少なくとも、かれらとのつきあいは避けられるだろう……見知らぬ人間の姿をみても、話しかけられないように、話しかけられても、話を聞かないようにしなければならない。肝心なのは、見知らぬ人間のいうことを、自分とは無関係と思うこと、自分ができること、しなくてはならないこと、したいと望むことのどれとも、無関係だと思ふことである。(Bauman 2000=2001: 137)

ジンメルも言うように、こうした「控え目」、「無関心」をよそおう人間関係は、都市においては必要なものとはいえ、冷淡な関係のように見えるかもしれない。しかし、その一方で、こうした関係は、都市と結びつい

た「市民性」の特徴をなす関係でもある。バウマンは、都市の生活に必要なとされる特殊で洗練された技術としての「市民性」についてのリチャード・セネットの次の言葉を引用している。

他人からの干渉をうけず、他人とのつきあいを楽しむ行動。仮面をかぶるのが、市民的であるに不可欠である。仮面をかぶることによって、力、弱さ、個人的感情は切り離され、純粹なひとづきあいができるようになる。市民的であることの目的は、自分に忠実であることの重荷を、他人に押しつけないことである。(Sennett; Bauman 2000=2001 : 125 からの引用)

人間関係において「控え目」であること、「仮面をかぶる」こと、個人的感情ではなく理知を用いること、それが「市民性」の本質をなす。バウマンは、「市民性」は「言語」と同じく私的なものではありえず、都市での人間関係を、他人への干渉を避け、相互に「自制」が必要とされる「公的仮面をかぶる」関係として、次のように説明している。

都市環境が「市民的」であるとは、また、市民的であろうとする個人の態度に適した環境とは、いったいどんなものなのだろうか。なによりもまず、公的ペルソナとして、人々が共有できる空間をそなえた環境のことである——仮面のとりはずし、「自分自身のさらけだし」、「自己表出」、内的感情の吐露、思想や夢や悩みの告白が、勧められ、教唆され、強制されたりすることのない空間をそなえた環境。また、共通の利益が個人的利益の総計をこえる環境、個人的努力を積みあげただけでは達成できない目的を共有する環境、個人的関心や欲望をすべて記録したりリストより、さらに長い、項目の多い問題リストをかかえる環境のことである。したがって、「公的仮面をかぶる」とは、殻のなか閉じこもり、他者との交流やかかわりから身をひく孤立主義や、「真の自我」の隠蔽主義ではなく、社会参加、共同参加といった行為のことだ。(Bauman 2000=2001: 125-6)

相互に「自制」を保ち、「公的仮面」をかぶり、社会参加をする、それが「市民性」である。

その度合いには学校によってさまざまであるとはいえ、多様な背景を持つ子どもたちや人が集まる学校、民主主義においてはそうした多様性こそが重視される学校においては、都市での人間関係と同じように「控え目」、「公的仮面をかぶる」ことが必要である。「市民」を育成する教育において、まさにこうした都市的な環境における人間関係の術を身につけることが必要とされる。学校はまた、「共通の利益が個人的利益の総計をこえる環境、

個人的努力を積みあげただけでは達成できない目的を共有する環境」でもあろう。この意味で、学校はすぐれて都市的な環境である。

田中智志はニコラス・ルーマンの議論に依拠しながら、「社会化は心的システムが当該の社会的文脈になじんでいくことであるが、教育は心的システムを当該の社会的文脈を超えてべつの社会的文脈になじませる作業である。教育も、家庭・学校・施設・師弟関係といった社会的文脈に依拠して行われるが、それは、学習者をいつまでも子ども・児童生徒・収容者・弟子のままにしておくために行われるのではない」(田中 2004: 53)と述べているが、それはさまざまな人との関係において「市民」として、つまり都市において生きていけるようにするという点でもあるだろう。しかし、その一方で学校では、「公的仮面」をつけない状態、『自分自身のさらけだし』、『自己表出』、内的感情の吐露、思想や夢や悩みの告白が、勧められ、教唆され、強制されたりする」⁽⁴⁾。

ミシェル・フーコーは19世紀以降の資本主義的工業社会と、それを支えた近代的国家形態が必要とした〈個人形成的な〉権力を〈牧人＝司祭型権力〉と名づけ、次のように述べている。

〈牧人＝司祭型権力〉は、常に次の特性を持つ権力であるという本質的な性格を奇妙なことに保ち続けていた。すなわち、すべての権力と同じく集団全体に力を及ぼしつつも、同時に、その〈集団＝羊の群れ〉の中の〈牝羊〉の一頭一頭に対して、つまり集団内の個々人に対して責任を持っている、しかもその行動に拘束を加えるばかりではなく、一人一人の個人を知り、個々人の内面をはっきり見なければならぬ。言いかえれば、個人の〈主観性〉をはっきり出現させ、個人が己の意識に対して持つ関係を構造化する必要があった。(Foucault [1978] 1994=2000: 134-5)

さらにフーコーは、このように集団全体とともに「個人」と個人の「内面」に焦点をあてる近代社会におけるさまざまな場について、次のように指摘している。

近代社会ほど個人に注目している社会はないのだ。近代社会ほど個人の配置に関心を抱き、個人を監視、管理、訓練、矯正の仕組みから絶対に逃れられないように取り込んでいく技術の発達した社会はないのだ。兵営、学校、工場、監獄、すべての規律・矯正の大きな仕組みは、個人を捕らえて、個人が何者であり、何ができ、また何に用いたらよいかを知り、どこに配置したらよいかを知るための仕組みなのだ。個人の認識を可能にさせる知の形式としての人文諸科学も同じ役割を果たしている。だれが正常でだれが正常でないか、だれが理性的でだれがそうでないか、だれに何ができるのか、個人

の見えざる行動は何なのか等々を知ることが可能にするからである。(Foucault [1978] 1994=2000: 137)

この〈個人形成的な〉権力は『監獄の誕生』でも中心的なテーマになっているが、19世紀以降、人の移動が増加し、都市も拡大するなかで、「市民」であること、「公的仮面」をかぶることの重要性は増していったが、その一方で、そこでの人間の育成や管理においては「公的仮面」のない状態を把握することが重要になった(「公的仮面」との関係で、自己、個人、主観が形成されると言った方が、この文脈ではより適切かもしれない)。この個人の配置と個人との関係は、後述するジンメル「大都会と精神生活」での主眼をなしている、客体化(貨幣)と個人との関係に重なっている。

ところで、上の引用でフーコーは「学校」も「規律・矯正」の「仕組み」としてあげているが、学校では、都市環境における「市民性」の論理と、自己、「私」の領域との関係だけでなく、地域共同体(コミュニティ)というもう一つの要素、ジンメルが「大都会と精神生活」において都市と対比的にとらえている田舎、小さな町での人間関係がかかわっており、これらの交錯した関係が学校をより矛盾を孕んだ場に行っている。この点については本稿の後半で検討する。

ジンメルは都市での人間関係を、以上のように「控え目」として特徴づけているのであるが、それはたんに他者にたいして「無関心」であるというわけでもない。一見、他者への「無関心」の現われに見える「控え目」な態度の裏には、それとは別のものが潜んでいる。

この外側での控え目な態度の内側には、無関心ばかりでなく、意識に上る以上に頻繁に、かすかな反感やたがいに疎ましく背き合う気持ちが生じているので、何らかのきっかけで接近すれば、たちまち憎しみと戦いに転化するのだ。(Simmel [1903] 1957=1999: 185)

控え目な態度の内側には、他者にたいする「かすかな反感やたがいに疎ましく背き合う気持ち」(*eine leise Aversion, eine gegenseitige Fremdheit und Abstoßung*)があり、それは「憎しみや戦いに転化」する可能性がある、つまり都市の人間関係にはつねに暴力性が潜在しているのである。

この都市での敵対関係、暴力性のあり方と小さい規模の集団での敵対性のあり方との関係についてジンメルは明確に論じているわけではないが、ジンメルは小さな集団について次のように指摘している。

比較的小さな集団が、隣接した異質の、どうやら敵対関

係にあるらしい集団に対しては、はっきり距離をおいているのに、その分内部では一層緊密に連合し、仲間の一人一人には、独自の特質や自己責任を負う自由な活動を展開するだけの余地を、ほんのわずかしき与えない。(Simmel [1903] 1957=1999 : 186-7)

集団の形成における「内」(内集団)と「外」(外集団)との区別については、よく知られたものになっているが、都市はこうした土地に根ざした小さい集団とは異なる場として、多様な集団を結びつけるとともに、そうした小さい集団を解体あるいは変容させながら、それらを包摂するように展開してきた。都市はそれぞれの集団にとっての「外」(外集団)を内在化させることによって、敵対性も内在化させてきたといえるであろう。したがって、何者かわからない、見知らぬ者との関係を持たないこと、また関係するとしても「控え目」にすること、「公的仮面」をかぶること、多様な人がいるなかで相互に「市民的」であることが都市で必要とされる態度、生き方になる。こうした匿名的な関係性によって都市は自由な場になってきたのである。「ひそかな反感という倍音を伴ったこの控え目な態度……この態度は、個人に、ほかの環境には全くアナロジーを求めようもない性質と程度の、個人的自由を保証する」(Simmel [1903] 1957=1999 : 186)。

以下で見るように、近代の学校は、都市と同じように、地縁にもとづく小さな集団を解体し、結びつける形で形成されてきたのであり、したがって、「内」に多様な背景を持つ人たちを包摂する。まさにそのことが「国民」を形成し、民主主義においても重要な点をなしている。しかしながら、そうした場合、学校においても都市での人間関係と同じく、「ひそかな反感という倍音を伴ったこの控え目な態度」が生じることになる。学校は「公的」領域であり、そこでは「公的仮面」をかぶること、かぶるようになれることがもとめられる。また上で見たように、ジンメルによれば、都市の子どもたちは「投げやりな態度」を、つまりさまざまなことに反応することを「あきらめる」、「無関心」という態度を身につけている。しかし、その一方で学校では、さまざまなことに「関心を持つこと」、「共感すること」がもとめられ、また、特に日本における学級では、「内」(内集団)としての一体感の形成が重視される。

小玉重夫は、こうした学校や学級という小さな集団のもつ抑圧性や緊張感、ジンメルの表現では「ひそかな反感という倍音を伴ったこの控え目な態度」ということになるであろう状況について、次のように論じている。

教室の中で、私たちが……抑圧感や緊張を感じるのは……そこが学校だからである。同じ教育の場でも、学校以外の、

たとえば塾やスポーツクラブなどのような放課後の教育機関や、あるいは大学や専門学校など学校を卒業した後に進む教育機関では、このような緊張を感じることは少ないのではないだろうか……それでは、学校とそれ以外の教育機関の違いは何か。学校以外の教育機関は、何らかの目的や必要性や趣味・関心にもとづいて通う。それに対して学校は、目的や必要性がないにもかかわらず、多数の人間が一堂に集まって勉強する場所なのである。目的や必要性がないにもかかわらず、多数の人間が一堂に集まって勉強することがなぜ可能なのかといえば、それは、学校が公教育の期間であるから、つまり、学校の正統性が公共性によって担保されているからである。ここに、他の教育機関にはない学校という場に固有の性格を見ることができる。(小玉 2009: 230)

さまざまな背景や関心を持った人たち(子どもたち)が、みずからの選択や意志によらず集められる、目的なき共同体、あるいは目的が不明確な共同体、それが学校である。学校は「勉強する場所」というように、勉強のみを目的とするわけではなく、また「何を」勉強するのかも明確ではない。こうした点において学校は、都市的な空間と小さな集団の性格をあわせ持った場である。

ところで、ジンメルは大会での「個性」について、そこでは「量」が支配するために、いっそう「質」、他の者との「違い」を際立たせようとする働きが出てくると指摘している。

〔大会での〕生活は個人にとって、ある面では、この上なく安楽になる。刺戟とか興味とか、時間と意識をいっぱい満たす材料が、四方八方から個人に提供され、個人を自力で泳ぐ必要のない流れに乗せてしまうのだから。別の面ではしかし、生活はいよいよ、本来個人的な色調と独自性を駆逐する、こうした非個人的な内容と提供物でもって組み立てられるようになる。その結果、この最も個人的なものの救出のためには、極度に特色を際立たせる必要が生ずる。(Simmel [1903] 1957=1999 : 197)

たとえば、都会での人との出会いは短く、回数も少ない。そうすると「気のきいた言い廻しをし、要領よく話をまとめ、できるだけ特徴を出そうとする気持ちが……並外れて強くなる」(Simmel [1903] 1957=1999 : 195)。都会では、「ただ声を聞いてもらえることだけが目的でも、特色を誇張しなくてはならないのだ」(Simmel [1903] 1957=1999 : 197)。

個人が「無視できる量」にまで下落させられるとき(Simmel [1903] 1957=1999 : 197)、「個性」を際立たせたいという欲求とそうすべき要求が生じる。そうしなければ、個人は量のなかに埋もれてしまうからである。さ

らに、そのことがまた、「自分もいっばしの者だと思い、自分もそれなりの場を得ているのだという意識を、自分を救いだすための唯一の手段」(Simmel [1903] 1957=1999 : 195)にもなる。特色を誇張し、個性を際立たせることもまた都市での「防御手段」なのである。

この「質」と「量」との関係において、近代の学校と教育についての記述とジンメルの都市についての記述が類似するもうひとつの点がある。「貨幣」のメタファーである。「商品」だけではなく、現代のさまざまな現象の分析において「交換」「交換価値」「使用価値」「エコノミー」などといった経済に関わる用語が数多く用いられており、したがって「貨幣」のメタファーが共通するのは都市と学校、教育だけではないが、次に「貨幣」という表現を通してジンメルの都市についての議論と教育について見ていく⁽⁵⁾。

教育においても「個性」が重視され、また学校の集団のなかでも「個性」が要求されること、声を聞いてもらうために特色を誇張すること、これは都市と無関係のものではないであろう。ジンメルは、都市は「心の特性を、狭い意味で精神的な個人主義に変化させるプロセス」(Simmel [1903] 1957=1999 : 194)をもたらしとも指摘している。「貨幣」とともに「個人主義」が次の節でのキーワードになる。

3. 貨幣

3.1 「理知」「投げやり」と貨幣

ジンメルは「大都会は早くから貨幣経済の座を占める場だった」(Simmel [1903] 1957=1999 : 176)と述べ、大都会に見られる「理知志向」、「投げやり」、また(「控え目」は直接的には「貨幣」との関係が触れられてはいないが)人間関係においても、「貨幣の原理」、「貨幣経済」との共通性が見られると指摘している。大都会の精神生活と貨幣の原理との類似性を示すことが、ジンメルの「大都会と精神生活」の主要な論点の一つをなしているといってもいいだろう。まず、貨幣経済と「理知」との関係について、ジンメルは次のように述べている。

貨幣経済と理知の支配とは、きわめて密接な関連のうちにある。どちらにも共通して、人間と物とを扱う際の徹底した即物性が見られる。この即物性において、形式的な公正が仮借ないきびしさとしばしば合体しているのだ。(Simmel [1903] 1957=1999 : 176)

なぜ、貨幣経済と理知は密接に関連するのであろうか⁽⁶⁾。それは両者とも個々のものの特性ではなく、す

べてのものに共通するもののみ、つまり共通の尺度で測れるもののみを考慮に入れるからである。「貨幣はすべての現象に共通するもののみ、つまりすべての品質と独自性を、その値段はいくらかというだけの問いにならしてしまふ、交換価値のみを問題にしている」(Simmel [1903] 1957=1999 : 177)。貨幣と同じように、「理知を志向する関係は、人間を数とひとしなみに扱う。客観的に測れる仕事の量に応じてしかこちらにかかわって来ない」(Simmel [1903] 1957=1999 : 177)。フーコーが述べていた個人の配置が、このことと重なることは明らかだろう。

ジンメルは、こうした理知的=貨幣的な関係性を、小さな生活圏での個人的な特性の上に成り立っている情緒的な関係と対比的にとらえている。都市での人間関係では、「計算ずくの味気なさ」が支配しており、人格を持った「人」ではなく、仕事や役割でその人をとらえる傾向にある。こんにちの社会において私たちは日々出会う人びとのことをいったい、どれだけ知っているのだろうか。名前すらわからないことも多いのではないだろうか。この匿名性が、都市をより自由な場にしている。これにたいして、小さな生活圏、小さな集団では、次のようなことが生じる。「われわれの環境をなす集団の世界が小さければ小さいほど、他の集団に対する境界を超えた関係が制約されればされるほど、この世界は個人のすること、考えること、生き方をいよいよ小心翼翼と見張る」(Simmel [1903] 1957=1999 : 188)。

規模による違いなどもあるだろうが、学校は、けっして都市のように自由な場ではないが、そこには、名前も知らない人たちやかかわりを持たない人たちがいるのではないだろうか(後で見るように匿名性という表現が学校にも使われる)。その一方で、学校は小さな生活圏での性格も持っており、そこでは、フーコーの『監獄の誕生』を引き合いに出すまでもないであろうが、相互に「見張る」という関係(まさ微視的な関係)が存在している。ジンメルが対比的に論じている都市と小さな生活圏(田舎)、この両者の特性を併せ持っているのが学校という空間である。

このようにジンメルは貨幣経済と都市における理知の支配を結びつけているが、貨幣経済の「主観における忠実な反映」とジンメルがみなしているのが、さまざまな差異にたいして無関心になる「投げやり」の態度である。「投げやり」と貨幣の共通点を、ジンメルは次のように説明している。

貨幣は物のすべての多様性を均一にならし、物のあいだにあるすべての質的な差異をいくらするかという量の差異で表現し、無色中立の立場をたて、おこがましくもすべての価値

の公分母を自称する。そのことによって貨幣は、最も恐るべき平等主義者となり、物の核心を、その特性、特殊な価値、他と比較できぬ性質を、救いがたいまでに空洞化してしまう。物がみな同じ比重で流れてやまぬ貨幣の大河の中を漂い、同じ平面に横たわり、一つ一つの違いが分かるのはただそれが覆い隠す区画の大きさだけにすぎない。(Simmel [1903] 1957=1999 : 183) ⁽⁷⁾

すべての「質的な差異」を「量の差異」で表現し、「無色中立の立場」をたて、「すべての価値の公分母を自称」し、「最も恐るべき平等主義者」となる。これは貨幣だけではなく、「学力」にもあてはまる特性である。「学力」にも貨幣と共通する性格があるとすれば、それは「投げやり」とも共通する面を持つということである。つまり、「学力」は、個々の差異に無関心になるという性格を持つ。それゆえに「平等」を保証するものとして現われることにもなる。ジンメルが「投げやり」に、自己否定的な性格も読みとっていたことは、この点について考えるときにも思い起こす必要があるだろう。

3.2 「学力」と貨幣

学力と貨幣の関係について佐藤学は、「学力は一種の貨幣」であるとし、次のように学力の貨幣としての性格を3つの点から論じている。少し長いですが、引用する(佐藤 2001: 29-30)。

第一に、学力は、貨幣と同様、評価基準として機能しています。貨幣が多様で異質なものを数量的に比較して値踏みし価値づけるように、学力も多様で異質な学びの経験を一定の均質な尺度で値踏みし価値づける機能を果たしています。本来的に言うならば、音楽における学びの経験と英語における学びの経験と理科における学びの経験とを同一の点数で示し、総合したり比較したりするのはおかしいことです。しかし、学力は、むしろ、多様な異なる学びの経験を同一尺度で値踏みする評価基準であるところに機能的な意味を持っています。

第二に、学力は、貨幣と同様、交換手段として機能しています。貨幣は、所有することを誰もが拒絶しない唯一の商品であることによって、たとえ需要と供給の関係で物の一致が得られなくても、物と物を間接的に媒介し交換関係を実現させる機能をもっています。貨幣は、物々交換では偶然にしか実現しなかった交換関係を一挙に拡大し合理化しました。同様に、学力は、所有することを誰もが拒まない能力であることによって、受験の市場や労働の市場における交換手段として機能しています。学力は、入試や雇用の局面において、必ずしも一致しない採用者の要求と志願者の能力の関係を間接交換として合理化する機能を発揮しています。

第三に、学力は、貨幣と同様、貯蓄手段として機能しています。貨幣は貯蓄それ自体を欲望とする唯一の商品であることによって、経済活動に計画性と継続性をもたらし、さらには貯蓄の欲望は投資という経済活動も促しています。同様に、学力も、貯蓄それ自体を欲望する唯一の教育概念であることによって、学習活動に計画性と継続性を与え、さらには貯蓄の欲望が投資としての教育活動の基礎になっています。このように、学力は、機能の面で見ると、貨幣と瓜二つの特徴を示しています。(佐藤 2001: 29-30)

佐藤は、学力も貨幣もともに「概念によって抽象化された想像の産物」であり、社会や経済の状況に応じて価値が変動するものだとし、こんにちの教育(学力)の危機を、通貨危機と類似したものにとらえている。

私は、今日の日本の学力危機を、通貨危機としての学力危機、つまり「学力神話」が崩壊することによって、通貨の暴落に譬えられるような学力の暴落が生じているという仮説を立てて理解しています。この私の仮説が真実であるならば、今議論されている「学力低下」は、もっと大きな危機の到来を示す一つの予兆に過ぎないことになります。(佐藤 2001: 30)

学校や教育にかかわるもので「貨幣」との共通性、あるいは貨幣のメタファーによってとらえられるものは、「学力」だけではない。ポール・ウィリスは、学校における「個人と職業との最適な結合についての個人主義原理」、つまり、個人の能力や特性にあわせて個人が職業を選択するという「イデオロギー」について、「貨幣」のメタファーを使いながら次のように述べている。

ここに、個性およびその個性にとっての意味ぶかい選択ということを重視する発達心理学が、イデオロギー的命題と専門用語をたずさえてにぎにぎしく登場する。「人格形成」、「自己認識」、「職業選択」などといった中産階級に固有の貨幣が普遍的な通用性を獲得する。けれども、もとをただしてみれば、それらはすべて文化的なものから切り離されて個人主義的に改鋳された偽造貨幣なのであって、個々人のあいだ、現存する職種のあいだに無理やりにでも差異をつくり出しつづけないかぎり、すぐに通用しなくなる態のものなのである。(Willis 1977/1981 = [1985] 1995: 435-6)

「学力」だけでなく、「人格形成」、「自己認識」、「職業選択」などといった教育において用いられている価値観(イデオロギー)もまた、「貨幣」である⁽⁸⁾。それらは特定の「階級」の価値観ではあるが、文化的なコンテクストから切り離され、あたかも「無色中立の立場」のよ

うにふるまい、すべての人を評価する「すべての価値の公分母を自称」することで、「最も恐るべき平等主義者」になる。この価値観をもとに、これもまたコンテキストから切り離され（脱コンテキスト化され）、「個人」として把握された生徒の学力や能力、性格が評価され、またそれが特定の仕事の性格（それに合わせた「適正」）とも結びつけられる。

脱コンテキスト化、つまり地域や階級、「生まれ」などから「平等主義」の価値観のもとで切り離され、「無色中立の立場」であるかのように流通する教育上の貨幣において、実際はコンテキストに位置づけられている生徒たち（労働階級の生徒たち）が「落ちこぼれ」とされ、階級社会が再生産される構造をウィリスは『ハマータウンの野郎ども』（*Learning to Labour*）で描き出している。こうした教育における価値観も「貨幣」であるとすれば、学力の危機という「通貨危機」において、学力だけでなく教育をめぐる価値観が「暴落」する可能性があり、また実際にそうなっているともいえるだろう。

田中智志は、こうした教育における個人主義と知識との関係を「私的所有」という点から論じている。「ふだんの授業で、友だちに解き方を教えたり、反対に答えを教わったりしたりすることは、共同（助けあい・支えあい）のしるしとして高く評価される」。しかし、「試験・テストのときに、他の人に解き方を教わったり、他の人に答えを教えたりすることは、一般にカンニング（cunning/cheating 詐欺・狡猾・巧妙）と見なされ、道徳的に非難される」（田中 2009: 22）。こうした事態が生じるのは、知識が「私的所有財」ととらえられているからである。

この皮肉な事態を生みだしているものは、知識を私的所有財……と見なす知識観である。試験・テストでは、銀行の口座の残高が問われるように、私有している知識の多寡が問われるのである。したがって、人にきくことも、カンニング・ペーパーを使うことも、私的に所有していない知識を借用し、私有しているかのように見せかける詐欺行為である。（田中 2009: 23）

田中は、こうした知識のとらえ方が、学校、教育におけるさまざまな問題に結びつくとして指摘している。

〔知識が私有財とみなされるかぎり、多元的カリキュラム（複線型コース）ではなく、〕一元的カリキュラム（単線型コース）が要求され、能力指向（メリトクラシー）、競走指向、同質指向が広まる。一元的カリキュラムとは、だれにとっても課題が同一であるようなカリキュラムである。そして、ここではその課題をいち早く達成した者が、よりすぐれた能力

者である。利益は能力に応じて配分される。また、課題が同一であるかぎり、逸脱はゆるぎされない。変わったことをするだけで、いじめられるという風潮が、ここから生まれてくる。（田中 2009: 24）

公的な教育制度という平等な機会があるなかでの一元的カリキュラムにおける知識は、知識を貨幣と同じように「私的所有財」ととらえ、「努力」や「能力」という個人的なものの成果・達成として「知識」ととらえる。このことによって、社会のさまざまな不平等が正当化される構造を、これまでの多くの教育についての研究が明らかにしてきた。ウィリスが指摘しているように、教育において流通しているこうした「貨幣」は特定の階級の価値観を基盤にしているのである。こうした「無色中立の立場」に立っているとよそおいながら、実際は特定の階層に有利なかたちで作用している教育制度において不平等が「再生産」される構造を明らかにしているピエール・ブルデューもまた、教育のなかで重要な役割を果たす知識や教養などを「資本」という表現を用いて、「文化資本」と名づけている。

知識も文化資本も、貨幣のように、「すべての多様性を均一にならし、物のあいだにあるすべての質的な差異をいくらするかという量の差異で表現し、無色中立の立場をたて、おこがましくもすべての価値の公分母を自称する。そのことによって貨幣は、最も恐るべき平等主義者」となる。こうした考え方は、当然、教育のなかだけの見方ではなく、能力主義的、リバタリアンの考え方も結びついていることはいうまでもない。

3.3 学校における「等価交換」

以上のような知識などの個人主義の他に、ウィリスは教師と生徒の関係を「等価交換」の関係としても描いている。以下の引用の〈野郎ども〉とは、反学校的な「落ちこぼれ」の労働階級の生徒たちのことである。

交換としての教育・被教育の関係は、いわば独楽のようにおのずから回転して、その環境を安定させ秩序づける。だが環境はそれ自体として別に保全され強化されねばならないのだ。〈野郎ども〉の場合がまさにそうであるように、交換関係がおのずから秩序を形成し得ないときには、環境そのものがある程度の強制力をもたねばならないし、交換関係が成立しようするときにも、等価交換の形式を保証するために環境の側でさまざまな具体的なお膳立てが必要なのである。（Willis 1977/1981 = [1985] 1995: 164）

この教育における教師と生徒の「交換関係」のなかで「交換される基本的な一対の項目は、尊敬のみかえりに

知識を、順応のみかえりに指導を、である」(Willis 1977/1981 = [1985] 1995: 163)。しかし、ウィリスが研究対象にしている〈野郎ども〉のように、学校や教師にたいして反抗的であったり、また学校の教える知識の「通貨危機」が生じると、この交換の項目に修正が加えられるようになる。それは、交換（等価交換）が成り立たなくなるからである。「修正の要点は、教師が与えるものを、つまり、生徒の側の服従や礼儀や敬意に見合う反対給付を、客観的なものから主観的・道徳的なものへと移しかえることにある」(Willis 1977/1981 = [1985] 1995: 174)。

交換され合う「等価物」の客観的内容は、そこでは、主体的な参加の気がまえだとか、人間性だとか、社会的責任感などといった曖昧なものに神秘化されてしまうのだ。現実的なものの交換が観念的なものの交換に変質してしまうのである……客観的なものの交換とは異なって、観念的・道徳的なものは、それ自体を信じる以外に存在の現実的な手応えをもたないのだから、いくらでも額面価値を切り上げたり、内容に幅をもたせたりすることができる。現実の世界を裁きの場にして交換の当・不当を争うことはできないのである。観念的・道徳的なレッテルはそれだけでひとり歩きするようになる。(Willis 1977/1981 = [1985] 1995: 174)

こうした観念的・道徳的なものには、「教育の基本的な交換関係を幻想的で観念的な関係へと変質させつつ、なお現実的な成果をも得ようとする錬金術がひそんでいる」とウィリスは指摘しているが、そこには「謙譲や礼儀正しさといった資質がそれ自体で望ましいものであり、具体的な教科内容の習得とは切り離して評価しうるものであり、いずれ社会に出て職を得る場合にもそれなりに有効な取引材料になる」という想定が存在している (Willis 1977/1981 = [1985] 1995: 175)。

このようにして学校での交換関係に、知識以外にも主観的・道徳的なものが加えられ、そのことによって、学力の価値が暴落したとしても、学校と教育じたいの価値の暴落はくいとめられようとするのである。当然、主観的・道徳的なものも、教育のなかでの交換関係に組み入れられることで、「貨幣」と同じように「無色中立の立場をたて、おこがましくもすべての価値の公分母を自称する」ようになる。それが「無色中立の立場」ではないということは、ウィリスの研究が示している通りである。交換関係に主観的・道徳的なものが加えられたとしても、労働者階級の子どもたちは、依然として「落ちこぼれ」になっていくのである。

3.4 場所からの抽象化と教育

『鉄道旅行の歴史』のなかでヴォルフガング・シヴェルプシュは、「商品」とその生産地について次のように述べている。

生産地と消費地とが、近代輸送活動により空間的に分断されて、商品は初めて故郷喪失者となる……生産物は……空間的な隔たりによって、その地方の特色、地方との一体性を失う。労働過程の結果として（または天産物の場合には、天然の成育の結果として）生産地で体験される、産物の具体的感覚的な特性は、遠く離れた市場では、全く違ったものと見なされる。産物、すなわち商品は、市場では経済的には価値として、同時に感覚的には消費の対象として理解される。生産地における本来の特色ではなく、市場の新たな特色で、体験されるのだ。(Schivelbusch 1977=1982: 56)

それが生み出された場ではなく、市場という空間において他のものとの「交換価値」から価格がつけられ、不特定多数の人びとの「消費」の対象となる新たな特色を得ること。これが交通の発展した近代における「商品」の特徴であり、この商品の「故郷喪失」的性格は「貨幣」という特殊な商品によって全面的に展開される。そして特に「大都会は早くから貨幣経済の座を占める場だった」(Simmel [1903] 1957=1999 : 176)。

このように場所から抽象化され、故郷を喪失するという特性（ヴァレリーがコンテキストから引き離された美術館での作品について「置き去りにされた子どもたち」*des enfants abandonnés* と呼んだ状態）は、貨幣や商品だけでなく、近代における学校や教育、そして人間じたいの特性でもある。

越智康詞は、アリエスや森重雄の議論にもとづき、次のように指摘している。

「社会的実践の中に埋め込まれ、具体的な必要性和直接結びつくかたちで行われてきた教育」が、近代化の進行とともに次第に「具体的・社会的な実践過程から切り離され、人格形成という抽象的な理念をその中核原理として組織された一般的で普遍的な教育」へと自律化してくる……では、いかにして具体的・社会的な実践過程から自律したシステムとしての教育（近代教育）が成立することになったのか。森重雄……は、「共同体」の解体や近代国家の誕生によって社会空間が均質化され、それに伴い抽象化された「人間」が登場してきたことをその必要条件として挙げ……子どもを社会から切り離し、平準化し、新たに地位・身分を配分する学校という装置の重要性に着目している……もし人間が、生まれつきの身分や伝統や土地（共同体）

と結合した役割と不可分の状態におかれている限り、「人間」という抽象的なカテゴリーのための一般化された教育が成立する余地はない。(越智 2009: 208)⁽⁹⁾

この抽象化された「人間」の登場について（これはいうまでもなくフーコーが問題にしていたことでもある）、ジンメルは次のように述べている。18世紀、「無意味に暴力的な政治、農業、組合、宗教など」に拘束されていた個人が、自由と平等をもとめ、その「自由は、自然が万人に与え、社会と歴史が歪めた共通の高貴な精髓を、万人のうちに発現させることを旨としていた」(Simmel [1903] 1957=1999: 198)。しかし、19世紀には、「その先の理想」が生じた。

歴史の拘束から解放された個人は、今度は一人ずつ別々に区別してもらいたいと思うようになる。もはや一人一人の中の「普遍的人間」ではなく、質において唯一無二であり、他人と取りかえがきかないということが、今では個人の価値を支えるのだ (Simmel [1903] 1957=1999: 199)。

19世紀にもとめられたのは、たんなる平等ではなかった。そしてジンメルは、この18世紀の「普遍的人間」と19世紀の「唯一無二」の「個人」は、「大都会の量にかかわる状況によって養われた2つの形」(Simmel [1903] 1957=1999: 198)であるとし、この「双方の抗争と統合の試みとのために、場を設けること」(Simmel [1903] 1957=1999: 199)が「大都会の役割」だと論じている。

ヒトやモノ、情報の移動が増大し、近代の国民国家によって「社会空間が抽象化」されるなかで、平等が基本的な理念となり、そこにおいて「普遍的人間」と『人間』という抽象的なカテゴリーのための一般化された教育が成立する。しかし、このように「客観的精神と呼ばれ得るものが、主観的精神より優位に立っていること」、「ほしいままにはびこる客観的文化に対抗できる個人の力は弱まる一方」(Simmel [1903] 1957=1999: 196)になることによって、「唯一無二」の「個人」でありたいとする欲求はいっそう強くなる。特に「個人的要素を超えて成育するこの文化の本場」(Simmel [1903] 1957=1999: 197)である都市では、人びとの個人でありたいという欲求は強まるのである。

ジンメルは、こうした状況のなかに近代における、特に都市での生活の問題を読みとっているのであり、「大都会と精神生活」を次の一文で始めている。

近代生活の深刻な問題のかずかずは、優位に立つ社会、歴史の遺産、外面的な文化、生活技術に対抗して、個人が自分

の存在の自律性と独立性を保とうとする要求から湧き出ている。(Simmel [1903] 1957=1999: 173)

近代の学校は、まさにこうした都市の性格を持つ場になっている。ジンメルは、都市を「個人的要素を超えて成育するこの文化の本場」としているが、近代における学校も教育もまさに「個人的要素を超える」理念、システムにおいて形成されたのであり、都市とともにもう一つの「この文化の本場」をなしているのである。

越智は、この抽象化されたシステムとしての近代の教育のこれまでのとらえ方（「モダン」と「ポストモダン」ともいえるような対立）を次のようにまとめている。

全人口を包摂する一般化されたシステムとしての近代教育の成立は、当初、一人ひとりの子どもをその生まれ（親の地位・身分）から解放し、平等を実現する働きとして、賞賛された。これに対し、近代化を相対化するまなざしは、教育システムの成立を、教育を具体的・社会的な実践世界から切り離し、人びとを抽象化された「人間・子ども」へと平準化し、ローカルな共同体・文化を解体する「根源的剥奪」の過程として批判的に観察するようになった。(越智 2009: 209-10)

教育システムは、都市、さらにシヴェルプシュが考察している近代の交通システムと同じように⁽¹⁰⁾、場所から抽象化された空間をなしてきたが、しかし、それは単純に抽象化され、平準化されたのではない。そこには、ここまで本稿で見えてきたような都市の空間と共通する面とともに、異なる面も存在している。特に日本の学校ではそうした都市とは異なる面が強く存在している。この「一般化されたシステム」と変質された「ローカルな共同体・文化」の特質を併せ持つことによって、上で述べたように、学校は奇妙ともいえる場になっているのである。

4. 一般化されたシステムとしての学校とコミュニティとしての学校

4.1 学級の「村落共同体」的変容

近代の学校と教育システムは、都市とともに近代の産物であるというだけでなく、まさに都市の産物であった。柳治男は、近代の「パックスツアー」という観光における集団と多くの子どもに画一的な教育を行う「学級」という集団との共通点を指摘するなかで、「これら2つの集団は、19世紀の産業革命が進行するさなか、イギリスにおいて大量に生み出されてきた貧民を救済し、より善き生活へと導こうとする中産階級を中心とするキリスト

教の慈善活動の中から生まれてきた」(柳 2005: 16-7)と述べている。そこにおいて「『学級』とは、都市やスラム街に集まる貧窮児に教育を施して勤勉な生活態度を身につけさせ、また治安の維持を図るために進められた貧民教育 (poor education) の中で、子どもを学校へと組織化する方法として作り出された」(柳 2005: 17)⁽¹¹⁾。

このような都市的状况において生み出された近代の教育システムは、理念的には「一人ひとりの子どもをその生まれ(親の地位・身分)から解放し、平等を実現する働き」を持ち、「ローカルな共同体・文化を解体する『根源的剥奪』の過程」を伴っていたが、それは上述のように近代の国家の形成、国民づくりとも結びついていた。それは子どもたちを「ローカルな共同体・文化」から引き離し、国民という新たな共同体に位置づけるものであった。この過程は、竹内常一が「地域子ども集団の消滅と再生」において論じているように、日本では、それまでにあった地域の子どもの集団、「子ども組」⁽¹²⁾の解体につながっていたのである。

地域子ども集団の消滅は、明治絶対主義教学体制の成立とともににはじまる。より正しくいえば、明治百年の学校教育の歴史は、地域子ども集団の自治と文化の破壊の歴史であり、かつまたその収奪と国家主義化の歴史である。公教育学校の地域子ども集団にたいする破壊的な影響にくらべれば、その他の要因はほとんど免罪されるくらいである。(竹内〔1972〕1995: 7)

地域の子どもの集団は、新暦への移行と「天皇の神権の権威とその支配の歴史的正当性を宣揚するために、数々の国家祝祭日」が制定されたことによって解体されていった。というのは、「祝祭日が従来の民俗的伝統行事に代わるものとして国民に強制」されたが、子ども集団は、そうした民族的伝統行事の重要な担い手だったからである。民族的伝統行事は、地域の子どもの集団にとって重要な意味を持っていたが、それがなくなっていくことによって、子ども集団じたいも消滅していった。さらに、民族的伝統行事にかわるものとしての「国家の祝祭日は学校行事というチャンネルをとおして地域の中に割り込みはじめ、学校行事はじょじょに地域の産土神社と部分的に結合しはじめた」(竹内〔1972〕1995: 7)。

地域を巻き込んでの学校行事だけでなく、学校教育じたいも子ども組の解体へと導いていった。

子ども組の行事にたいする弾圧と併行して、子ども集団の遊びもまた学校教育によって禁止されていった……学校教育は、行事や遊びの禁止をとおして子ども組の解体をおしすすめると同時に、子ども組み—地域子ども集団を学校の内部に

とりこんだり、学校に従属するものにきりかえようとした。前者が単級学校的な学級としての「組」であり、後者は部落子ども会、少年団である……村のなかの子ども組や、寺子屋を中心に組織されていた天神講は、子ども会へと改組されていった。(竹内〔1972〕1995: 7)

このような形で、学校を通して子どもたちの「ローカルな共同体・文化を解体する『根源的剥奪』」がなされていった。しかし、変えられたのは地域の子どもの集団のあり方だけではない。教育システムにおける「学級」のあり方もまた変えられていったのである⁽¹³⁾。

柳は、工業化が進むイギリスの都市を基盤に成立した「学級」という教育の手段を「都市的環境を知らない日本の農村的秩序の中に入れ込むということ」、「明治期から昭和期の後半まで農村的秩序を色濃く持った日本に、都市的状况の産物である『学級』を移植する作業は、困難を極めたに違いない」(柳 2005: 29)と述べ、次のように指摘している。

村落共同体に生活基盤を置いた人々はまだ、匿名の人間による集団形成という体験を、日常的に持っていなかった。隣の村落と激しい水争いを繰り返し、交流も大きく制限されていた人々が、明治政府が創設した行政村の人間となり、また子どもが同じ「学級」の人間となることは、異常な出来事であった。排他的関係にあった隣の村落の子どもが同じ教室に入れられ、年間を通じて過ごすということは、きわめて新奇な体験であったはずである。(柳 2005: 146)

さらに、「地域社会の日常生活モードとは異質な、没人格的な学校モードが支配する空間」(柳 2005: 116)、システム化された制度のなかでの学校について柳は、次のような点を指摘している⁽¹⁴⁾。

意思を無視して、機械的リズムで動く装置……個人の好み、理解のスピード、成績のレベルはすべて無視されることによって、「学級」を通じた授業は進行する。したがって、自己抑制という規律が大きな負荷をかける……地縁・血縁関係や身分関係などの属性を剥奪された生徒は、これまで身をかばってくれた家柄や義理人情というような社会的保護膜を喪失し、匿名化された裸の個人として、競争の世界の中に投げ込まれる。(柳 2005: 119)

このように、それまで馴染みのなかった経験、それどころか、それまでの生活や人間関係とは対立するような集団である学校を全国の地域社会のなかに浸透するようになるためには「『学級』が日本的に変容されねばならなかった」(柳 2005: 30)⁽¹⁵⁾。それは、学習集団としての

学級に、さまざまな生活の機能を内包させ、生活を学級に取り込むようにさせるという変容であった。このことは、

「学級」が、あらゆる生活機能を包含した村落共同体の論理によって解釈されたことを示している。村落共同体が、生産機能、生活機能、政治機能、祭祀機能をすべて包含する重層的な存在であると同様、「学級」もさまざまな活動が重層的に累積した集団となったのである……教室はその以後、学習機能、給食機能、娯楽・遊戯機能、自治機能、作業機能など、さまざまな活動が累積する場となる。(柳 2005: 149-50)。

地域子ども集団の解体は、こうした過程の一つであり、そこでは子ども集団の機能が、さまざまな形で学校の活動と管理のなかに取り込まれていった。

このように近代の都市の産物であった「学級」が、多様な機能を包含した「村落共同体の論理」によって再解釈、変容された。つまり、学校、教育において機能分化という近代の特徴とは逆行するような現象が生じたのである。それと同時に、またまさにそのことによって、「学級」は地域のそれまでの関係から切り離され、国家の教育システムのなかの一つの共同体になることで、国民国家へと結びつけられていったのである。

等級制にもとづくクラスから、生活集団と学習集団が一体化した学年制にもとづく学級へと発展・移行したことによって、階級や出身身分などを異にする多様な子どもたちをひとつの国民へとまとめ、国民国家に統合していくことが可能になった。その意味で、学級は国民国家のイデオロギー装置としての機能を担ってきたといえる……つまり学級は、階級や出身身分などを異にする多様な子どもたちをひとつの国民へとまとめ、国民国家に統合していくとともに、地域共同体内の異年齢子ども自治集団を学校内組織へと再編成し統合していく機能を担っていた。(小玉 2009: 231-2)。

「学級」は「村落共同体の論理」によって再解釈されたが、それは実際の「村落共同体」を解体するもの、「ローカルな共同体・文化を解体する『根源的剥奪』」を行うものであった。

村落共同体とは、生産の共同性を基盤とし、共通の氏神を祭る祝祭共同体として、人々の生活と意識の一体性を作り上げていた。しかし同時にこの一体性は、隣接共同体との激しい排他的競争状況によって生み出されたこともまた事実である。排他性と共同性とは、不即不離の関係にあった……このような村落間の排他的競争意識は、そのまま学級や学校間の排他的競争意識へと転化される。運動会とはまさしくこのよ

うな競争意識と排他意識との交錯から生み出された、奇異な祝祭であった。(柳 2005: 150)

学級間や学校間にはさまざまな形で競争が作りだされ、それは村落共同体を新たな形の共同体へと作り変える機能をはたした。そうした競争は、こんにちでも「学級」、「学校」の共同体としての一体性、そして学校がある地区や地域という行政区域の一体性を作り上げ、強化する機能を有している。教育において「集団」としての競争が行われるのは、ばらばらな背景や関心をもつ子どもたちを、特定の枠での集団に一体化させる働きをもつ。

このように子どもたちが教育システムのなかで学ぶ場の中心をなす「教室」は、包括的な機能を持った共同体になっている⁽¹⁶⁾。

学校の「学級」を簡単に、活動が限定された機能集団というわけにはいかない。むしろそれは生活集団とみるほうが、より適切である。否、生活集団というよりは、強固な生活共同体として存在しているといっても過言ではない。(柳 2005: 21)⁽¹⁷⁾

「競争意識と排他意識との交錯から生み出された」生活共同体としての学級は、ある程度長期にわたって住むこと、地縁、さらに近い文化的背景（またはハビトゥス）を持った人びとの共同体ではなく、あくまで期限付きの共同体であり、さらに、「階級や出身身分などを異にする多様な子どもたち」のなす集団、つまり本稿で見てきたように、抽象化されたシステム、都市との共通点を持つ場であり、またウィリスが指摘しているように学校は集団の原理と個人主義の原理が交錯する場（これはジンメルが都市に見ていた状況である）であるため、「競争意識と排他意識との交錯」する学級には、「ひそかな反感」（「ひそか」でない場合もあるが）が集団内にも存在することになる。学級では「共同体」であることが強調される一方で、すでに述べたように、知識はあくまで「私的所有物」とされ、そのための努力も成果も、個人のものでされる。

4.2 「爆発的共同体」「クローク型共同体」としての学校

このように個人主義的かつ脱コンテクスト化された冷酷な競争のシステムの緩衝材、それが生活共同体としての学級であり、そこには、完全に一致するわけではないかもしれないが、パウマンが「爆発的共同体」、「クローク型共同体」（「カーニヴァル型共同体」）と名づけている共同体と共通する性格が見られる。パウマンは、「爆発的共同体」を次のように説明している。

爆発的共同体……それは組織の構成員の一時的な情熱と熱狂以外に、支えがない……基盤の弱さはなにかで補われねばならない……爆発的共同体は暴力が生まれ、暴力が存在しつづけることを必要とする。そして、爆発的共同体には、共同体をおびやかす敵、拷問し、八つ裂きにし、処刑すべき集団的な敵も必要なのである……暴力的欲動は平和的、友好的な強調のおだやかな仮面の下で、ふつふつと煮えたぎっている。暴力がゆるされない共同体を、静謐の島として独立させるには、暴力的欲動は共同体の境界外へ向けられねばならない。共同体的統一性の偽善を暴露することもあるが、暴力は共同体の外に向けられることによって、防衛兵器として再利用される。再利用された暴力は、共同体には不可欠なものである。(Bauman 2000=2001: 249-50)

学校は、生活共同体をなしている一方、その共同体としての基盤は脆弱であり（したがって、学校生活を通して努力して創出される必要がある）、学校での「日常」は数々の「競争意識と排他意識」をおおる行事や出来事が計画的に組み込まれ、そこでは「構成員の一時的な情熱と熱狂」と「一体感」、盛り上がり演出される。そして、その「暴力がゆるされない共同体」においては「暴力的欲動は平和的、友好的な強調のおだやかな仮面の下で、ふつふつと煮えたぎっている」。この暴力的欲動は必ずしも学級の「境界外」に向けられるわけではない。ジンメルも指摘しているように、この暴力的欲動は都市にも見られるものである。共同体の「境界」は、「学級」、「都市」という境界に一致するものではない。

バウマンは「『クローク型』と呼ぼうが、『カーニバル型』と呼ぼうが、爆発的共同体は近代の流体的風景に不可欠の要素」(Bauman 2000=2001: 259)⁽¹⁸⁾と述べているが、「クローク型共同体」とは次のような共同体である。

劇場にでかける人間は、服装のそれなりの決まりにしたがって、普段着と異なる服を着る。こうした行動は劇場にでかけること自体を、「特別な出来事」とすると同時に、劇場にあつまる観客を、劇場街にいるときとは比べものにならない均一な集団に変える。昼間の関心や趣味がどんなに違っていても、人々は夜の公演になると同じ場所に集まってくる……公演中、すべての目、全員の注目は舞台にそそがれる。喜びに悲しみ、笑いに沈黙、拍手喝采、賞賛の叫び、驚きに息をのむ状況は、まるで台本に書きこまれ、指示されているかのように一斉におこる。しかし、最後の幕が降りると、観客たちはクロークから預けたものをうけとり、コートを着てそれぞれの日常の役割にもどり、数分後には、数時間まえにでてきた町の雑踏のなかへ消えていくのである……劇場的見世物はつかのまのクローク型共同体を成立させるが、個々の関心を融合し、混ぜあわせ、「集団的関心」に統一するよう

なことはない。関心はただ集められただけで、新しい特性を獲得することもなく、演目がつくりだす共通の幻想は、公演の興奮がさめると雲散霧消する。(Bauman 2000=2001: 257-8)

学校は、生活共同体的性格を持っているとはいえ、日常生活とは異なる場でもある。「制服」として「普段着と異なる服を着る」ことが強制される場合もある。この学校というさまざまな儀礼に彩られた「特別な出来事」に集まるとき、「関心や趣味がどんなに違っていても」子どもたちは、教育を受けるべき「子ども」として「均一な集団」に変えられる。そして、その集団のなかで「喜びに悲しみ、笑いに沈黙、拍手喝采、賞賛の叫び、驚きに息をのむ状況は、まるで台本に書きこまれ、指示されているかのように一斉におこる」ことが期待される。しかし、「最後の幕が降りると」また日常の外の世界に戻っていく。学校は、上で述べたように、期限付きの共同体であり、また日々の生活においても、特定の決められた時間内を過ごす場にすぎない。したがって、そこでは、「関心はただ集められただけで、新しい特性を獲得することもなく、演目がつくりだす共通の幻想は、公演の興奮がさめると雲散霧消する」。「新しい特性を獲得すること」がまったくないことはないかもしれないが、それは公演とて同じである。ところで、こうした共同体のなかで、個々の子どもの関心にあわせるということは、いったいどのような効果を及ぼすのであろうか。

バウマンは、この「クローク型／カーニバル型共同体は、『ほんとうの』（包括的、永続的という意味で）共同体の姿をまね、ほんとうの共同体をゼロからつくと（誤解をまねきかねない）約束をしながら、実際には、そうした共同体の形成を妨害する」(Bauman 2000=2001: 259-60)と指摘している。学校も学級も、「ローカルな共同体・文化を解体する『根源的剥奪』」を行ったのである。そこから、どのような「ほんとうの」共同体への働きかけ、協働が生じうるのであろうか。ここでは、これ以上、これらの問いについて考察することはしないが、バウマンの共同体についての議論は、教育や学校のこんにちのあり方を考える上で重要な問いを投げかけているといえるだろう。

4.3 「コミュニティ」と「アソシエーション」

最後に、少し古典的なコミュニティについての議論から本稿で行った議論をまとめなおしてみたい（このことによって、本稿で取り上げた多くの論点が失われてしまうことにはなるが）。ロバート・マッキーバーは『コミュニティ』のなかで、有名な「コミュニティ」と「アソシエーション」について定義を行っている。

私は、コミュニティという語を、村とか町、あるいは地方や国とかもっと広い範囲の共同生活のいずれかの領域を指すのに用いようと思う。ある領域がコミュニティの名に値するのには、それより広い領域からそれが何程か区別されなければならない、共同生活はその領域の境界が何らかの意味をもついくつかの独自の特徴をもっている。

アソシエーションとは、社会的存在がある共同の関心〔利害〕または諸関心を追求するための組織体（あるいは〈組織される〉社会的存在の一群）である。それは共同目的にもとづいてつくられる確定した社会的統一体である。(MacIver [1917] 1924 = 1975: 46)

マッキーバーは、「コミュニティ」と「アソシエーション」を対立的にとらえているのではなく、「アソシエーション」は部分的であり、コミュニティは統合的である」(MacIver [1917] 1924 = 1975: 47) というように、コミュニティがアソシエーションを包摂するような形でとらえている。この2つの集団の形態はこんにち、町内会などの地縁にもとづく、目的が多様かつあいまいなコミュニティと、NPOやボランティア、市民運動などのテーマにもとづく、目的が明確なコミュニティという形でとらえられることがある。

学校は、共同目的にもとづく「アソシエーション」ととらえられることもあるが、本稿で見てきたように、「コミュニティ」的性格も強く持っている。それはマッキーバーが考えたようにコミュニティを基盤にしたアソシエーションではなく、コミュニティを解体する働きを持ったアソシエーションであり、同時にその支配のためにコミュニティの生活共同体としての機能を取り込んだアソシエーションである。しかし、このとき、共同目的にもとづくというアソシエーションの性格がゆらぐことになり、多様な目的を抱え込んだ共同体として、あるいは「目的」があいまいな集合体にならざるをえなかった。目的があいまいな共同体は、町内会のように、その強制的性格がより意識されるようになる。この意味において学校、教育の危機は、まさにその支配、正当化と表裏一体をなしてきたといえよう。個人をいっそう重視する流れと、学校の選択が進んでいるなかで、地縁にもとづくコミュニティとしての性格がいっそう弱まっていくとき、学校、学級は共同体としてのどのようなものになって行くのであろうか。

5. おわりに

都市が抽象化された空間における一般化されたもの、客体化されたものと唯一無二の個人とが相争う場をなし

ているとすれば、学校もまたそうした場をなしているが、その二者の関係の間の地域コミュニティ（共同体）というもう一つの別の要素を介在させた、三者が相争う場をなしている。

本稿では、まずジンメル「大都会と精神生活」での議論をもとに、学校と都市との共通点を明らかにすることによって、両者がともに客体化されたものと唯一無二の個人とが相争う場をなしていることを示し、次に、学校が都市と共通点を持つ空間になっている背景を学校と地域共同体と都市という三者の関係から明らかにした。都市についての記述と学校についての記述が似ているのは、両者が近代の産物であるというだけでなく、そこには、それ以上の密接な関係が存在しているのである。しかし、学校は単純な都市的な場ではなく、そこに生活共同体としての性格を抱え込むことによって、中途半端な、ゆがんだ空間になっている。

学校、教育じたいの空間の特殊性はたしかに存在するとはいえ、そこには都市の運命と共通点も多く見られる。本稿で見たジンメルやバウマンの都市についての議論は明らかにそのことを示しているといえるだろう。その他にも、子どもの創造性、主体性が重視される一方、都市についてもやはり「創造都市」など創造性が言われるようになっていて、都市と教育の共通性が見えてくるかもしれない。都市における創造性は、グローバル化と都市間競争における場所の個性、地域の個性（「国」も入れてもいいかもしれない）の再・創造の文脈に位置づけられるであろうが、そのとき（時代の多少のずれはあるかもしれないが）、やはり教育において個性が重視されるようになってきている。これは、ジンメルが述べているように客体の圧倒的な力と個人主義との関係にかかわる問題であるため、都市と学校、教育だけではなく、社会のさまざまな領域と共通する点を持っているが、学校、教育の議論において、都市についての議論を通して「空間論的転回」をさらに進めること、本稿で示したように、このことは、近代、そしてこんにちの学校、教育の性格について社会のなかで考えて行くうえの重要な糸口になるであろう。

【注】

(1) 本稿では、重要な問題ではあるが、都市において学校と教育をとらえる「視点」じたいを主題としてはとりあげて論じない。

本稿は、近代の都市空間について、マルセル・ブルーストとポール・ヴァレリーの美術館についての議論から読み解いていく筆者の一連の試み（和泉 2009, 2010）の一つをなしている。本稿で論じる点を先取りすれば、近

代の学校における子どもたち、さらに学校や教育じたいも、ヴァレリーが「置き去りにされた子どもたち」(*des enfants abandonnés*) と呼んだ (Valéry [1923] 1936=1967)、美術館での芸術作品たちと類似した状況におかれている。ただし、本稿で論じるように、学校での子どもたちは、完全にコンテキスト(母)から切り離されているのではなく、展示物のコンテキストを重視する博物館や美術館の展示や考え方に近い状況のなかに置かれていると言えるのかもしれない。コンテキストを重視しようとしても、いずれにしても、異なる場に置かれているのだが。

(2) ジンメルの『*Die Großstädte und das Geistesleben*』(「大都会と精神生活」)には日本語の複数の翻訳があり、「*die Blasiertheit*」についても、「飽き(の態度)」など訳によって異なる訳語が用いられている。「*Blasiertheit*」は独和辞典では「高慢」「うぬぼれ」「尊大」「思いあがり」などという日本語が当てられている。「大都会と精神生活」の英訳 (Edward Shils による訳)では「*Blasiertheit*」は「*blasé*」というフランス語で訳されている。「*blasé*」は仏和辞典では、「(すべてに飽き飽きして)無感覚(無感動になった)、何もかもうんざりした」「飽き」などとなっている。「大都会と精神生活」でも、文章によって異なる訳語を用いた方が適切だと思われる箇所もあるが、本稿では川村二郎編訳『ジンメル・エッセイ集』(平凡社)で使用されている「投げやり」という訳語を用いる。ただし、この言葉には以上のようなニュアンスがあることは留意していただきたい。

(3) このことは、特定の対象にたいするものであり、それを手に入れば満たされる「欲求」とは異なり、対象が与えられても満たされることはない「欲望」のあり方にも、あるいは「あるものの象徴であると同時に、その否定の象徴でもある」フェティシズムの対象 (Agamben 1993 = 1998: 65-6)とも合致するだろう。

ジンメルは、都市での差異について、次のようにも論じている。「売り手は売りつけたい相手の心に、たえず新しい変わったものが欲しいという気持ちをかき立てるための努力をする必要がある。まだ汲みつくされてはいない利得の泉を見出し、簡単に取りかえのきかない役割を見出すためには、業務を特殊な専門に仕立てざるを得ないので、その必要は一般大衆の欲求がこまかく分かれ、上品になり、内容豊富になることをめざして突き進む。この道筋は明らかに、大衆の内部での個人個人の違いが際立つ方向に向かうはずである」(Simmel [1903] 1957=1999 : 194)。それが、単に「ほんもの」の「違い」にはならない、ということをジンメルは「大都会と精神生活」で論じている。この点は、この引用からも読み取れるだろう。

(4) 柳治男は、かつての「綴り方教育」について、「強固な感情の一体性が築かれた中での作文教育が意味すること、それは教師による生徒の内面への介入を容易にしたということである」と述べており、また「教師は教室や運動場における日常行動の観察や、試験の成績などを通じて、生徒に関する情報を集めるのみならず、日記や作文という手法を使って学校外の生活をも十分に把握することができるようになった。それは、教師が生徒の内面だけではなく、家庭生活にまで入り込むきわめて特異な関係、すなわち日本的司牧関係の成立であった」(柳 2005: 155)と指摘している(ここでの「司牧関係」とは、フーコーの〈牧人=司祭型権力〉のことである)。しかし、それによって子どもたちの内面がはっきりと見えるようになったかという、必ずしもそうではない。柳は次のようにも述べている。「濃密な共同体的関係の中で、よそ者の教師に対し武装解除された生徒が、自分で感じたことを書くという名目の下に、教師によって誘導された、あるいは教師の意志をくみ取った作文を書くようになっても不思議ではない」(柳 2005: 155)。つまり、心理学の実験において被験者が実験者の要求に合わせて行動するという「要求特性」と同じような事態が生じる。まさにこうした過程が「規律=訓練」をなしているともいえるだろう。こうした子どもたちの心の把握ということの問題点について、今井康雄(2009)は『『教育学の変貌』に関する覚書——教育学はいかに変貌を生き延びるか』において近年の「心の教育」の重視と「心のノート」を取りあげて論じている。

(5) ジンメルの「大都会と精神生活」において、もう一つ重要な問題に「時間」の問題がある。「大都会の生活の技術は、一切の行動と相互関係が、主観を超えた確固たる時刻表に、綿密正確に組みこまれるのでなければ、そもそも考えることすらできない」(Simmel [1903] 1957=1999 : 180)。この点も学校や教育と関連するものであるが、フーコーの『監獄の誕生』でも詳しく論じられている問題でもあるため(フーコーはジンメルについて言及してはいないが)、本稿では取りあげない。機会があれば、別稿で論じてみたい。

(6) ジンメルは、「見ず知らずの顧客」、「市場」のための生産が行われる都市の貨幣経済と、都市における理知の支配のどちらが先に生まれたのかは、「誰にもいうことはできない」が、都市がその両者にとって「絶好の温床」だと述べている (Simmel [1903] 1957=1999 : 178)。

(7) 同一平面上の区画の区別に位置づけるという点について、フーコーは『監獄の誕生』において、試験や学年、カリキュラムなどの時間の構成と空間の構成の点から論じている。

(8) ウィリスのこの箇所の原文は次のようになっている。

It then becomes apparently possible to use the basic individualistic paradigm of matching individuals to work which actually has real *currency* only for middle class choice. The whole ideology and language of developmental psychology with its centrality of the individual and the meaningful choices open to him makes its entrance. 'Personal development', 'self concept', 'occupational choice' all gain a *currency* where they are only really a tautological and individualized distortion of the cultural level turning on the pivot of *spurious difference* — in individuals and in the jobs available. (Willis 1981: 187-8; イタリックは引用者による)

本稿では「貨幣」という「ささいな」表現に注目しているが、「偽造貨幣」という訳は、いささか訳しすぎの感がある。上の箇所は 'currency' という単語を「貨幣」と訳さなくても訳せるが、'currency' という表現が使われていることが重要であり、訳者の人たちもそのように考え「貨幣」としたのであろう。

- (9) 近年の状況を取りあげたものであるが、石橋涼子は医学などのまなざしによって「現実にはどこにも存在しない『標準的な子ども』が—それに近づくことが、追い求められる」とし、「母子手帳から育児書、育児雑誌など、至るところに、身体発育の成長曲線と『発達のめやす』が記載されている。成長や発達のチェック、その場としての乳幼児健診は、あたかも試験のように、あるいは工業製品の検品のように、クリアすべき関門としてふるまうようになる」と述べている。それは、「正常な子どもと異常な（正常から逸脱した）子ども、あるべきものとあるべきでないものを、選別するまなざし」である（石橋 2005: 68）。「人格形成という抽象的な理念」において抽象的な「人間」を想定する教育システム、学校も、こうしたまなざしを前提にしている。
- (10) シヴェルブシュは次のように指摘している。「汽車の切符を買うことが、劇場の切符を買うのと同じ意味をもつ。切符で地方が買えるという観念が生まれる。そしてその地方は、舞台が劇場の一部であるように、鉄道路線の一部なのだ」(Schivelbusch 1977=1982: 55)。
- (11) もう一つの集団である、「バックツアーは、酒におぼれ、社会の底辺に沈んでいく貧しい大人たちを酒から切り離し、勤勉な生活態度と健全な娯楽を身につけさせようとする禁酒運動の結果として生まれた」(柳 2005: 17)。
- (12) 竹内は、「子ども組」について、次のように説明している。「子ども組は若者組、娘組につながる村の年齢集団のひとつである。組の統制は、頭、親分、大将、神主などよばれる最年長者がこれに当たり、ついで小頭、小親分などの次年者の補佐役、以下順に役目と名はきまっけて最年少の新参を見習ともいう。子ども組はこうした組織
- にもとづいて『自治』体制をとっていたのである……おとなの子ども組への介入は好ましくぬものとして非難された……こうした組織をもつ子ども組は、平素は遊ばななまをなし、年中行事や祭礼では団結して行事を営む……親たちは子どもたちを自分たちのものとせず、6、7歳前後になると子ども集団のなかにおし出してゆき、村人としての訓練を子ども組にゆだねたのである。子どもは子ども組に参加することをとおして村の子どもとなったのである。それはちょうど、子どもが生みの親の子としてだけでなく、名づけ親、拾い親、カナ親、筆親、元服親などの子として、すなわち、村人の子として育てられたことと同じである。親たちも村人たちも、このように子どもを村の子どもとして育てるとともに、子どもに村童としての権利を認めていたのである」(竹内 [1972] 1995: 4-6)。
- 濱名陽子は、「……現代では、子育ての問題に関し、もっぱら各家庭、親にその責任を課す意見が強まっている……子どもを育てる環境としての地域はほぼ解体している」状況において、「地域や近隣の間関係や遊び、親の仕事への参加などによって遂行される2次的社会化」の場を見出すことが必要だと指摘している（濱名 2010）。しかし、竹内は次のように述べている。「地域こども集団の再生は絶望的である。それに『地域』そのものの解体という状況をダブらせると、それはもう手のほどこしようなない課題のように見えてくる」(竹内 [1972] 1995: 13)。
- (13) 義務教育制度が整備されていく過程で、等級制にもとづくクラスから学年制の学級へと変わっていった（小玉 2009: 231-2)。
- (14) 以下の引用は、イギリスのシステム化された「モニターリアル・システム」について柳があげている性格のうちの一部である。
- (15) システム化された公的な学校制度・教育システムが、人びとの生活と異質なものであったのは、何も日本だけではない。18世紀から19世紀のイギリスには、地域の生活に密着した、授業料のみから成り立つ小規模の私設学校が多数存在しており、システム化された学校の方が授業料が安かったにもかかわらず、「労働者階級の地域社会における支持を獲得」(柳 2005: 95) していた。そこには「地域社会を越え、機械的リズムで動くシステム化された学校」の「規律化」と「服従化」、「清潔の習慣」にたいする反抗があった。また「学校が教える知識が生活から遊離した」抽象的なものであり、「さらにシステム化された学校とは、禁欲主義的倫理観を強くそなえた中産階級の性格を色濃く持っていた」(柳 2005: 95-119 参照) ことへの反抗があった。
- (16) 小玉は次のように述べている。「学級は生活集団として

の側面と学習集団としての側面をあわせもつ存在である。『クラス』や『級』という呼び名は学級の学習集団としての側面に由来するものであり、『組』や『ホームルーム』という呼び名は、生活集団としての側面に由来するものであるともいえよう(小玉 2009: 231)。「組」という呼び名について竹内は次のように述べている。「今日、学級のことを『組』とよぶのは、子ども組の『組』から来ているのである」(竹内〔1972〕1995: 7)。

- (17) 柳は、こうした日本の学級を欧米の機能集団的学級と対比させている。「日本の『学級』は、単に教授活動が展開するだけの場ではなく、班活動、委員会活動が組み込まれている。日本の『学級』があらゆる活動を組み込んで、生活共同体的生活を強く示しているのに対して、欧米の学級内活動がきわめて限定的であること、すなわち機能集団的性格を明確に示していることは明らかである」(柳 2005: 24)。
- (18) バウマンはこの爆発的共同体は「形式上の個人の孤独な苦しみ、事実上の個人になりたいという熱いが、むなしい努力の一つである」(Bauman 2000=2001: 259)と述べている。これはジンメルが「大都会と精神生活」において都市での個人について読みとった点と一致している。都市では個人になりたいという思いが強くなるとともに孤独に陥る。「身体が狭い場所で間近に迫っているほど、いよいよもって心のへだたりははっきり目に見えるのである。場合によっては、ほかでもない大都会の雑沓の中にいる時ほど、孤独な見捨てられた気分になることはないが、それは明らかに自由の裏側にすぎない」(Simmel〔1903〕1957=1999: 190)。

【参考文献】

- Agamben, Giorgio. 1977 e 1993, *Stanze: La parola e il fantasma nella cultura occidentale*, Giulio Einaudi editore. (= 1998年, 岡田温司訳『スタンツェ——西洋文化における言葉とイメージ』ありな書房.)
- Baudrillard, Jean. 1970, *La société de consommation, ses mythes, ses structures*, Paris: Editions Denoël. (= 1979年, 今村仁司・塚原史訳『消費社会の神話と構造』紀伊国屋書店.)
- Bauman, Zygmunt, 2000, *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press. (= 2001年, 森田典正訳『リキッド・モダニティ——液状化する社会』大月書店.)
- 越智康詞, 2009, 「学校——その多様な相貌を浮き彫りにする」, 田中智志・今井康雄編『現代の教育学』東京大学出版会, 201-14.
- Foucault, Michel. 1975, *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard. (= 1977年, 田村俊訳『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社.)
- , [1978] 1994, 'La philosophie analytique de la politique,'
- Michel Foucault: Dits et écrits*, édition établis sous la direction de Daniel Defert et François Eward, Paris : Editions Gallimard. (= 2000年, 「政治の分析哲学」小林康夫・石田英敬・松浦寿輝編『ミシェル・フーコー思考集成 第10巻』筑摩書房, 123-139.)
- Giddens, Anthony. 1990, *The Consequences of Modernity*, California: Stanford University Press. (= 1993年, 松尾精文・小幡正敏訳『近代とはいかなる時代か』而立書房.)
- 濱名陽子, 2010, 「家庭教育と幼児教育の変化」刈谷剛彦・濱名陽子・木村涼子・酒井朗『教育の社会学 新版』有斐閣, 67-138.
- Illich, Ivan, 1976, *Medical Nemesis: The Expropriation of Health*, London: Calder & Boyars Ltd. (= 1979年, 金子嗣郎訳『脱病院化社会——医療の限界』晶文社.)
- 今井康雄, 2009, 「『教育学の変貌』に関する覚書——教育学はいかに変貌を生き延びるか」, 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』世説書房, 3-20.
- 石橋涼子, 2005, 「子ども・医療・ケア」, 川本隆史編『ケアの社会倫理学——医療・看護・介護・教育をつなぐ』有斐閣, 49-81.
- 和泉浩, 2009, 「近代の諸空間における芸術と主体——パノラマ、美術館、複製技術、都市における芸術作品と芸術的主体像」『秋田大学教育文化学部紀要』64号, 秋田大学.
- , 2010, 「近代の都市と美術館における空間と場所——テオドール・W・アドルノ『ヴァレリー ブルースト美術館』をもとに」『秋田大学教育文化学部紀要』65号, 秋田大学.
- 小玉重夫, 2009, 「公共性——異質な他者への開放性」, 田中智志・今井康雄編『現代の教育学』東京大学出版会, 229-39.
- MacIver, Robert M., [1917] 1924, *Community: A Sociological Study: Being an Attempt to set out the Nature and Fundamental Laws of Social Life*, 3rd edition. London: Macmillan. (= 1975年, 中久郎・松本通晴監訳『コミュニティ——社会学的研究: 社会生活の性質と基本法則に関する一試論』ミネルヴァ書房.)
- 佐藤学, 2000, 「『学び』から逃走する子どもたち」(岩波ブックレット No. 524) 岩波書店.
- , 2001, 「学力を問い直す——学びのカリキュラムへ」(岩波ブックレット No. 548) 岩波書店.
- Schivelbusch, Wolfgang, 1977, *Geschichte der Eisenbahnreise: Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert*, Munchen : Hanser Verlag. (= 1982年, 加藤二郎訳『鉄道旅行の歴史』法政大学出版局.)
- Simmel, Georg, [1903] 1957, 'Die Großstädte und das Geistesleben', *Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft*, Koehler. (= 1999年, 川村二郎編訳「大都会と精神生活」『ジンメル・

- エッセイ集』平凡社, 173-200.) (= 1997, trans. Edward Shils, 'The Metropolis and Mental Life', in Neil Leach ed., *Rethinking Architecture : a Reader in Cultural Theory*, London : Routledge.)
- 竹内常一, [1972] 1995, 「地域子ども集団の消滅と再生」『竹内常一 教育のしごと 第2巻 集団論』青木書店, 1-16.
- 田中智志, 2004, 「教育は社会化を制御できるのか?」, 田中智志・山名淳編著『教育人間論のルーマン——人間は〈教育〉できるのか』勁草書房, 35-65.
- , 2009, 「知識——何のために求めるのか」, 田中智志・今井康雄編『現代の教育学』東京大学出版会, 18-29.
- Valéry, Paul, [1923] 1936, 'Le problème des musées', *Pièces sur l'art*, Edition revue et augmentée, Paris: Gallimard. (= 1967年, 渡辺一夫・佐々木明訳「博物館の問題」『ヴァレリー全集10』筑摩書房, 192-7.)
- Weber, Max, [1917] 1973, "Der Sinn der Wertfreiheit" 《der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften》, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 4. Aufl. Tübingen: J.C.B.Mohr, 489-540. (= 1976年, 松代和郎訳『社会学および経済学における「価値自由」の意味』創文社.)
- Willis, Paul, 1977/1981, *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Farnborough, Hants: Saxon House, 1977; New York: Columbia University Press, 1981 (with a new introduction and afterword). (= [1985] 1995年, 熊沢誠・山田潤『ハマータウンの野郎ども——学校への反抗 労働への順応』ちくま学芸文庫.)
- 柳治男, 2005, 『〈学級〉の歴史学——自明視された空間を疑う』講談社.